Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8370034
Centre d'intérêt: 520

Collège de Matane (Québec) Comité ad hoc pour la réalisation d'une expérience pédagogique.

Rapport du Comité ad hoc pour la réalisation d'une expérience pédagogique / présenté à la Direction pédagogique pour l'exécutif du C.E.G.E.P. de Matane. -- [Matane : Le Comité], 1970.
48 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 378.17'09714/M425r Cote LC: LB/1027

Descripteur(s): *Expérimentation pédagogique *Enseignement expérimental *Groupe expérimental *Groupe scolaire *Enseignement de groupe *Enseignement non directif *Autonomie *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Rogers, Carl

Le document constitue le premier d'une série de deux rapports préliminaires à la réalisation d'un projet de classe expérimentale au cégep de Matane. Le projet consiste en la mise en application d'une pédagogie de groupe axée sur le développement autonome de l'élève, approche reposant sur la conception rogérienne de la non-directivité. Le projet doit être mis en oeuvre, à l'automne 1970, auprès d'une soixantaine d'étudiants en sciences humaines répartis en quatre groupes selon leur orientation. Sont successivement exposés la conception de l'éducation sous-jacente au projet, les rôles respectifs de l'étudiant et du professeur, les nouvelles structures pédagogiques envisagées et l'aménagement de l'espace requis pour la réalisation de l'entreprise.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 01
Notice(s) connexe(s): 8370035
Auteur de l'analyse: ar

E D U D 8370034

E D U Q 8370034

Matane
DOSSIER 14-17-00
PRÊTÉ À
DÉJÀ PRÊTÉ À

RAPPORT DU COMITE AD HOC
pour la réalisation
D'UNE EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

présenté à la direction pédagogique
pour l'exécutif du C.E.G.E.P. de Matane.

avril 1970

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....p.3-6

PREMIERE PARTIE: pour une pédagogie centrée sur l'étudiant.....p.7-19

- la pédagogie non-directive
- concepts de base
- expérience et apprentissage
- rôle du professeur

DEUXIEME PARTIE: rôles et structures à l'intérieur de la classe expérimentale.....p.20-36

I nouveaux rôles des professeurs et des étudiants.....p.20-27

A) le groupe

B) les professeurs-animateur
nécessités de quatre animateurs

rôle de l'animateur
1) non-directivité
2) les ressources du groupe
3) le vécu ici-et-maintenant

C) les professeurs -expert

II nouvelles structures pédagogiques.....p. 28-36

A) les cours

B) charge professionnelle des professeurs-animateur

C) charge professionnelle des professeurs-expert

D) double rôle du prof.-animateur et du prof.-exp.

E) les programmes

F) évaluation de l'apprentissage

G) horaire

H) évaluation de l'expérience

TROISIEME PARTIE: aménagement de l'espace..... p. 37-45

Conclusion ..... p. 46-48

INTRODUCTION

Déjà les budgets pour l'année prochaine sont en voie d'être approuvés définitivement, les professeurs nécessaires engagés et les locaux disponibles distribués. Dans ce contexte, nous présentons le présent rapport qui a trait aux modalités de réalisation du projet de classes expérimentales pour septembre prochain. Même si nous sommes pressés par le temps, il ne s'agit pas pour autant d'un rapport de dernière minute ou encore d'élucubrations nocturnes. C'est pourquoi nous rappellerons brièvement le travail qui précède ce rapport.

Il y a un mois le secteur des sciences humaines présentait un rapport préliminaire ("projet de classes expérimentales") au conseil d'études collégiales. Ce premier rapport était le résultat du travail d'un comité formé de cinq professeurs et de quatre étudiants. Le conseil d'études collégiales accepta en principe le projet dit de classes expérimentales. Le conseil d'études collégiales permit une journée d'étude pour les étudiants concernés directement par ledit projet. Depuis le dernier rapport, le comité ad hoc s'est réuni à cinq ou six reprises. Ces nombreuses réunions et la journée d'étude nous ont conduit à la rédaction de ce rapport. C'est pourquoi nous dirons ici quelques mots sur cette journée d'études.

Pour la journée d'étude, Gilbert ROUZIER rencontra les étudiants concernés et leur distribua des copies du premier rapport. Trente-deux étudiants et six professeurs participèrent à cette journée d'étude (une

avant-midi) qui débuta par un travail en ateliers et qui se termina par une plénière (de 10 h. 30 à 12 h. 00). Il est à remarquer que s'il n'y avait que 32 étudiants à 8h. 30, on retrouvait exactement le même nombre à la fin de la plénière. L'intérêt nous a semblé à son maximum. Les remarques affirmées et les difficultés soulevées ont fait avancer considérablement le projet dans ses modalités de réalisation et aussi dans sa conception originelle.

Les étudiants présents à cette journée semblaient assez unanimes quant à l'opportunité de ce projet. Cependant la plupart des interventions nous indiquent qu'ils sont très conscients des difficultés que pose ce projet. On ne s'engage pas dans ce projet comme s'il s'agissait d'un pique-nique mais avec la certitude que les classes expérimentales exigeront beaucoup plus de travail que la classe traditionnelle. Et même si ce surplus de travail inquiétait certains étudiants, cela nous semble de bonne augure. Nous songeons maintenant à une autre journée d'étude pour étudier le présent rapport.

Entre temps, il y eut des démarches entreprises du côté du comité des relations professionnelles afin d'assurer aux professeurs concernés, une expérience de type "dynamique de groupe". C'est donc dire que le présent rapport est l'aboutissement de nombreuses heures de travail et d'échange (réunions de secteur, réunions d'étudiants, réunions du comité ad hoc, réunions du conseil d'études collégiales).

Ce rapport se divise en trois grandes parties. Une première essaie de définir la conception de l'éducation sous-jacente à ce projet. La seconde touche de façon plus concrète les rôles respectifs de l'étudiant et du professeur (professeur—animateur, professeur—expert) et des changements ou difficultés causés par cette redéfinition. La troisième traite de l'importance de l'espace et des modifications exigées pour atteindre les objectifs exprimés.

PREMIERE PARTIE

UNE PEDAGOGIE CENTRE SUR L'ETUDIANT

"Une évolution pédagogique s'impose, d'un rythme plus rapide et d'une nature nouvelle. Les établissements éducationnels doivent devenir les lieux d'expérimentation et de développement planifiés et contrôlés. Les professeurs doivent être dans l'équipe des chercheurs en éducation. Ils sont indispensables, car les problèmes sont neufs même pour les experts." (1)

Pourquoi les éducateurs veulent-ils modifier les structures traditionnelles de l'enseignement? Quels buts visent-ils? Comment prétendent-ils y arriver? Des textes aussi abondants que savants tentent de répondre à ces interrogations. Des éducateurs du collège de Matane veulent tenter d'y répondre par un engagement plus global se situant surtout au niveau de l'action. Aussi, ce modeste document ne vise-t-il qu'à présenter un projet d'ailleurs assez longuement mûri.

Pourquoi?- Les contestations étudiantes, les malaises sociaux de tous ordres, le désintéressement des personnes impliquées sont le signe du besoin d'un réajustement de l'enseignement face à une société en proie à un changement de plus en plus accéléré. L'avalanche irréversible de quincaillerie électronique, dont nous ne savons plus trop bien si nous sommes les bénéficiaires ou les victimes, signifie pour nous d'après

(1) Derome, Jacques H. : "L'Université électronique", éd. du Jour, Montréal, 1968 p. 104

Mc Luhan (1), une déchirure historique aussi importante pour nous que le fut celle de la révolution industrielle pour le Moyen Age. De façon plus immédiate, comme le souligne M. Marcel Rioux (2) la demande dans le secteur tertiaire progresse à un rythme de plus en plus accéléré, ce qui requiert évidemment des aptitudes différentes pour ceux qui travailleront demain.

De nouveaux buts?- Il n'entre pas dans notre propos de faire l'historique des buts sous-jacents à toute philosophie de l'éducation, mais contentons-nous de souligner qu'il ne s'agit aucunement de remplacer d'anciens objectifs par des nouveaux. Le domaine des objectifs appartiendrait plutôt aux véritables artisans de leur éducation: les étudiants.

Comment?- La pluspart des tendences en pédagogie moderne mettent l'accent sur l'enseignement programmé, les machines à enseigner, les techniques audio-visuelles, etc... Bien que nous ne mettions pas en cause la valeur de ces techniques, la pédagogie qui nous intéresse, disons-le dès maintenant, est fondée sur la théorie rogérienne de la non-directivité. Plutôt que d'être centrée sur le professeur ou sur le traitement de l'information, cette pédagogie se veut en fait, centrée sur l'étudiant.

(1) Mc Luhan,M.: "La Galaxie Gutenberg", H.M.H., Montréal 1967, p. 10

(2) Rioux,M.: "Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des Arts au Québec", l'éditeur officiel du Québec, 1969, p.33

La pédagogie non-directive.

L'important de cette pédagogie, ce n'est pas l'absence de directives, ce qui d'ailleurs, à la limite, est faux, mais plutôt la présence chez le professeur de certaines attitudes que nous définirons, et d'une certaine conception des relations humaines. C'est en substance, une transposition des conceptions psychothérapeutiques de Carl Rogers.

La conception de Rogers du développement de la personne n'est pas sans analogies avec celle de Jean Jacques Rousseau, avec cette différence, ce qui la rend plus réaliste, que la société qui bien que contraignante, n'apparaît plus comme cette bête noire qui brime constamment l'individu. La société peut, au contraire, devenir un élément dynamique du développement de la personne. De Rousseau, la théorie de Rogers hérite de cette foi en la personne humaine dans tout ce qu'elle a de positif.

> "La tendance à l'actualisation est la plus fondamentale de l'organisme en sa totalité. Elle préside à l'exercice [illegible] de toutes les fonctions tant physiques qu'expérientielles. Elle vise constamment à développer les potentialités de l'individu pour assurer sa conservation et son enrichissement en tenant compte des possibilités et des limites du milieu." (1)

Comme l'enfant apprend à marcher, voire même à parler sans qu'on l'y pousse plus spécifiquement, ainsi l'étudiant, pourvu qu'on lui fournisse les conditions nécessaires, peut réaliser ses possibilités.

(1) Rogers,C. & Kinget,M. : "Psychothérapie et relations humaines", P.U.L., Louvain, 1965, p.28

CONCEPTS DE BASE. (conditions nécessaires)

Ces concepts, constituant autant de conditions essentielles à la réussite d'une pédagogie centrée sur l'étudiant, tiennent, nous le verrons, d'abord de l'attitude du professeur.

- Problèmes communs.

Dans le cadre d'une pédagogie non-directive, globale, les problèmes communs sont de deux ordres: d'une part les problèmes relatifs à la tâche, et d'autre part, les problèmes relatifs aux interactions des individus formant le groupe.

Le professeur, dans ces conditions, n'ayant aucune prétention autocratique (animateur), le groupe est aux prises avec des problèmes d'organisation, de programmes d'études, de relations interpersonnelles, etc... Refusant une fonction d'autorité qui lui était jadis allouée de droit, le professeur 'crée' ainsi un sentiment d'angoisse parmi les membres du groupe qui se sentent temporairement désemparés face à une situation inhabituelle.

Loin d'être la cause de bloquages, cette situation crée le plus souvent, comme nous l'explique Max Pagès (1), "...un sentiment de solidarité qui provient de l'expérience d'une angoisse commune, crée par la situation de groupe elle-même."

On comprendra en parcourant les pages qui suivent, que malgré certaines apparences, il ne s'agit d'aucune espèce de manipulation. C'est à partir de ce sentiment de solidarité, assurant la cohésion entre les membres du groupe, qu'enfin le groupe pourra prendre conscience de son entité

(1) Pagès, Max.: "L'Orientation non-directive",
Dunod, Paris 1965, p.95

comme groupe, de la valeur et des possibilités de chacun de ses membres, et de là, orienter son action vers l'accomplissement des tâches qu'il aura déterminées.

Pour assurer un certain débloquage du groupe, pour qu'il prenne conscience de son autonomie, de sa valeur comme tel, pour que chacun des membres du groupe prenne conscience de son rôle au sein de celui-ci, de ses devoirs envers celui-ci, et de ce qu'il est en droit d'en attendre, certaines conditions sont nécessaires au départ, conditions qui tiennent d'abord de l'attitude de l'animateur.

- L'acceptation inconditionnelle d'autrui.

> "L'acceptation inconditionnelle de soi ou d'autrui n'est pas et ne saurait être l'approbation inconditionnelle de soi et d'autrui. Au delà des déficiences, des lacunes, des faiblesses, en soi et chez les autres, doit exister cet optimisme indomptable que l'être humain est perfectible." (1)

Pour qu'éventuellement un étudiant sollicite individuellement, et par besoin réel, les services du professeur, pour qu'il puisse accepter et apprécier à leur juste valeur les conseils, reproches ou félicitations venant de lui, l'étudiant doit d'abord se sentir accepté. Accepter inconditionnellement l'autre dans tout ce qu'il est, qu'on le remarque, signifie tout autre chose que de l'approuver. Cela signifie de la part de l'animateur qu'il sait qu'un homme peut tout être, peut tout faire, peut tout penser et demeurer un homme.

(1) Mailhiot, B. o.p.: "L'acceptation inconditionnelle d'autrui", éd. du Lévrier, Montréal 1966,

Pour aller plus loin, cette acceptation inconditionnelle doit de plus être positive. Les faiblesses, les défaillances, sans être approuvées pour autant, sont valorisées en tant que caractéristiques inhérentes à la nature humaine. Autrement dit, l'acceptation inconditionnelle d'autrui signifie l'abstention de jugements évaluants.

- L'empathie.

> "L'empathie est toute relation où une personne facilite le développement ou la croissance individuelle d'une autre, et l'aide à mûrir, à s'adapter, à s'intégrer, ou à profiter de sa propre expérience." (1)

L'abstention de jugements évaluants à elle même ne suffit pas pour créer les conditions nécessaires à l'épanouissement de la personnalité. L'animateur doit également être empathique, c'est-à-dire posséder cette capacité d'entrer dans l'autre, de vivre avec lui dans une situation actuelle, ses problèmes, ses émotions, ses sentiments. Dans ces conditions, l'animateur devra cependant, tout en vivant avec l'autre, demeurer lui-même en tant qu'être autonome et distinct de l'autre, sinon il s'agirait d'identification plutôt que d"empathie.

> "L'empathie est à la fois perception d'autrui et perception de moi-même qui ne suis pas cet autrui et ne le serai jamais. C'est pourquoi aussi c'est une - chaleur froide -, un sentiment positif sans émotivité." (2)

(1) Barrett- Lennard, G.T.: extrait d'une conférence prononcée à l'Université de New England, Armidale, Australie.
(2) Pagès, Max.: op. cit. p.67

- La congruence.

L'acceptation inconditionnelle d'autrui, la compréhension empathique, peuvent, à première vue, suggérer l'effacement, voire la négation de soi devant l'autre; or il n'en est rien. L'animateur en situation non-directive demeure toujours fidèle à lui-même, sait être pleinement lui-même. La subtilité, c'est qu'il ne s'affirme pas comme une charrue, mais comme un être sensible qui sait doser le besoin d'être lui-même face au besoin de l'autre d'être lui-même; il sait garder son identité propre sans perdre de vue la nature de l'expérience qu'il vit présentement. Ces comportements exigent, comme on le voit, une grande maturité de la part de l'animateur.

- Maturité émotionnelle.

Rogers définit clairement deux caractéristiques de cette maturité émotionnelle nécessaire à l'établissement d'un climat non-directif, ou, plus correctement, centré sur l'étudiant.

> "...la capacité de participer à l'entreprise de changement d'une autre personne sans être tenté de modeler ce changement sur l'image de soi." (1)
>
> "...la capacité de se comporter de manière aseptique dans l'établissement et le maintien de liens affectifs étroits mais subordonnés à un but qui les dépasse." (2)

(1) (2) Rogers, C. & Kinget, M.: op. cit. pp 113-114

EXPERIENCE ET APPRENTISSAGE.

Dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'étudiant, les notions d'expérience et d'apprentissage sont intimement liées entre elles, à tel point, que la dernière est inclue dans la première. L'apprentissage vraiment significatif pour l'individu est celui qui implique l'être dans toute sa globalité partant de ses besoins et intérêts réels; c'est au fond l'intériorisation ou la conceptualisation de l'expérience. Cette notion rejoint, on le voit, celle de l'acquisition des opérations chez Piaget.

Une des conditions nécessaires pour rendre possible ce processus, c'est la liberté expérientielle. Puisque c'est à partir de ses propres expériences que se construit la personnalité d'un individu, le champs de ces expériences doit être aussi vaste que ses besoins, que son imagination. C'est ainsi que Rogers définit la liberté expérientielle:

> "Elle consiste dans le fait que le sujet se sent libre de reconnaître et d'élaborer ses expériences et sentiments personnels comme il l'entend.En d'autres termes: elle suppose que le sujet ne se sente pas obligé de nier ou de déformer ses opinions et attitudes intimes pour maintenir l'affection ou l'appréciation des personnes importantes pour lui (- his significant social others -.(" (1)

On vise donc ainsi à ce qu'il y ait correspondance réelle entre les expériences de l'individu et sa perception de celles-ci, peu importe que ces expériences soient jugées positives ou négatives.

(1) Rogers, C, & Kinget, M.: op. cit. p.37

"S'il y a correspondance étroite entre l'expérience et la perception, il s'en suivra que le comportement sera adéquatement guidé, car c'est la perception, surtout la perception du - moi - qui détermine la direction du comportement." (1)

Deux critères peuvent guider l'individu dans l'évaluation de son expérience et de son comportement. Il y a d'une part l'expérience vécue qui renseigne le sujet par introspection; d'autre part, le sujet est renseigné par la perception du comportement d'autrui à son égard.

C"est là une justification d'avoir voulu créer un climat tel que l'individu puisse être lui-même (liberté expérientielle), se percevoir comme tel (congruence), perçevoir le comportement des autres face au sien (empathie), et enfin, un climat où les autres ont pu réagir face à son expérience de façon sincère, mais sans blâme ou sans fausse exhaltation (acceptation inconditionnelle de l'autre), de telle sorte que, quelle que soit la nature des réactions provoquées, l'individu se sente toujours accepté comme tel et puisse, au besoin, réajuster son comportement.

"...c'est donc la capacité de l'être humain à prendre conscience de son expérience, à l'évaluer, à la corriger, qui exprime sa tendance inhérente au développement vers la maturité, donc vers l'autonomie et vers la responsabilité" (2).

(1) Rogers, Kinget, op.cit. p. 46-47.

(2) Id. p. 47.

Rôle du professeur.

Bien que dans le cadre d'une pédagogie non-directive le principal artisan de son éducation soit l'étudiant lui-même, le rôle du professeur ne s'en trouve aucunement amoindri pour autant. Au contraire ceci implique un engagement à la fois plus profond et plus global de la part du professeur qui voit son rôle passer de " transmetteur de connaissance" à celui d'éducateur doublé d'un expert dans une quelconque discipline. D'un rôle tenant de l'analyse, le rôle du professeur en devient un de catalyseur.

Il convient d'insister sur le fait que le professeur-animateur non directif, loin d'être inactif est profondément dans le processus de développement des étudiants. Bien plus, son rôle non-directif n'implique aucunement sa non-intervention. Il est là, somme toute, pour donner à manger à ceux qui ont faim, mais non pas pour les gaver continuellement afin de prévenir que la faim n'apparaisse. Il vise d'abord à faire acquérir par les individus les moyens nécessaires pour trouver leur propre nourriture, et n'intervient qu'à la demande d'aide formulée par ceux-ci. Encore faut-il, et il doit le percevoir, que cette demande découle d'un besoin réel, et non pas le reflet de la loi du moindre effort.

A la limite, et seulement lorsque " la poire est mûre" le professeur peut même devenir directif à la demande démocratique de ses

étudiants.

> " Un maître qui, à ce moment, ferait un exposé didactique ne serait pas en contradiction avec le rôle non-directif qu'il assume par ailleurs, bien au contraire. C'est en refusant alors que les élèves le demandent, qu'il se mettrait en contradiction avec lui-même."(1).

Pour plusieurs, une objection grave à l'application de la pédagogie non-directive, c'est qu'elle exige des personnes extraordinaires et des conditions idéales. C'est là, nous semble-t-il, une preuve que ces personnes n'y ont rien compris. Tout d'abord, parce que la pédagogie centrée sur l'étudiant n'est ni une technique, ni une méthode, mais avant tout une question d'attitude, et que d'autre part, ses principes n'ont pas été élaborés dans une bibliothèque par des théoriciens, mais au contact de la réalité par des cliniciens et des pédagogues. N'étant ni une technique, ni une méthode, la pédagogie non-directive peut et doit s'établir dans un cadre donné avec toutes ses limites et toutes ses contraintes., étant d'abord régie par le principe de réalité. Les personnes qui s'y engagent, contrairement à ce que d'aucun peuvent penser, n'ont pas à changer leur personnalité; bien au contraire, car c'est là leur prindipal instrument. Ils doivent simplement apprendre à mieux connaître pour mieux le posséder cet instrument qu'est leur personnalité.

(1) Pagès Max, op.cit.,p. 55.

" L'éducateur de demain sera capable de se lancer dans la tâche passionnante qu'est la création d'un nouvel environnement scolaire." (1)

(1) McLuhan, Marshall, Mutation 1990, ed. H.M.H., Montréal, p. 44

DEUXIEME PARTIE

ROLES ET STRUCTURES
A L'INTERIEUR DE LA CLASSE EXPERIMENTALE

I NOUVEAUX ROLES DES PROFESSEURS ET DES ETUDIANTS

Dans cette seconde partie du rapport, nous tenterons de préciser les exigeances de la pédagogie centrée sur l'étudiant. Il est évident que l'application de cette pédagogie implique une redéfinition des rôles de l'étudiant et du professeur. Cette redéfinition des rôles entraîne nécessairement des transformations au niveau des structures des services pédagogiques. Nous nous efforcerons donc dans cette partie de définir avec précision les nouveaux rôles des acteurs pédagogiques, et d'expliciter les changements de structures qui en découleront.

A) le groupe

Comme nous l'avons souligné dans la première partie, la pédagogie centrée sur l'étudiant est d'abord une pédagogie de groupe. Mais la pédagogie traditionnelle ne s'adresse-t-elle pas aussi à un groupe? En réalité, il existe plusieurs types de groupe, selon les niveaux de fonctionnement. Un sociologue américain, T.-M. MILLS, distinguent cinq niveaux de fonctionnement des groupes (1).

1) Un groupe peut se constituer en vue d'une gratification immédiate de ses membres. L'objectif du groupe est donc de satisfaire les besoins de ses membres, et le groupe se dissout lorsque ces besoins ont été satisfait.

2) Un groupe peut se former afin de perpétuer les conditions de gratification des besoins individuels. Ce type de groupe est

(1) Mills, T.-M., The Sociology of Small Groups, Prentice Hall.

encore axé sur les besoins individuels, mais manifeste une certaine stabilité.

3) Un groupe peut se former afin de poursuivre un objectif commun.

4) Un groupe peut atteindre un niveau de cohésion assez forte qui lui permette de survivre à la disparition de l'objectif et de découvrir de nouveaux objectifs.

5) Un groupe peut devenir créateur, i.e. (1) explorer son environnement physique, culturel et social afin d'y trouver des informations utiles au groupe (2) structurer d'une façon nouvelle ces informations et (3) communiquer ces découvertes à d'autres groupes.

Ces niveaux de fonctionnement sont cumulatifs, i.e. que le second implique le premier, le troisième englobe le second, etc. Une classe traditionnelle ne dépasse rarement le second niveau. Nous visons à ce que les groupes de la classe expérimentale atteingent le quatrième niveau de fonctionnement, et si possible qu'ils deviennent des groupes créateurs.

B) les professeurs-animateur

Les étudiants de la classe expérimentale seraient divisés en quatre groupes d'environ quinze étudiants. Nous pouvons dès maintenant déterminer la composition des groupes:

1 er groupe:(orientation) droit = 17 étudiants;

2ième groupe: (orientation) histoire = 14 étudiants;

3ième groupe: (orientation) administration = 13 étudiants;

4ième groupe: (orientation) sc. soc. - psy. - géo. = 20 étudiants.

nécessité de quatre animateurs

Il est indispensable qu'un animateur permanent soit disponible pour chacun des groupes. Plusieurs raisons justifient la nécessité d'animateurs permanents.

1) Si les groupes doivent affronter cinq ou six professeurs différents, ils ne dépasseront jamais le deuxième niveau de fonctionnement. Il est important que le groupe connaisse une certaine stabilité. Comme le professeur fait partie du groupe, nous serons en présence de groupes différents à chaque cours avec des interactions différentes, des normes différentes, un style de leadership différent, etc. Le groupe ne pourra jamais atteindre la stabilité qui lui permettra de devenir mature et créateur.

2) Si le groupe ne bénéficie pas de la présence d'animateur, on peut prévoir trois conséquences possibles:

   a) le groupe se dissout faute de pouvoir trouver un terrain d'entente;

   b) le groupe se scinde en sous-groupes qui sont agressifs les uns envers les autres;

   c) un leader autoritaire prend le contrôle du groupe et

recrée les relations de dépendance que l'expérience voulait éliminer.

rôle de l'animateur

La présence d'animateurs est donc un prérequis à la réussite de l'expérience. Il n'est pas possible ici d'analyser en profondeur le rôle de l'animateur. Nous pouvons cependant souligner les attitudes pédagogiques qui doivent inspirer la conduite de l'animateur (1).

1) non-directivité de l'animateur

L'animateur est là pour aider le groupe à s'auto-déterminer. Son rôle est donc d'abord d'aider le groupe à prendre conscience de lui-même. L'animateur doit devenir "la conscience et la mémoire du groupe"(2). Il doit refuser d'assumer le leadership du groupe en fixant les tâches, en suggérant des thèmes de discussion. Il doit aussi refuser de devenir le conseiller du groupe, en l'orientant et le mettant en garde de façon paternaliste contre certaines erreurs. L'animateur est un catalyseur par ses attitudes, par sa présence à autrui, par sa permissivité à l'égard de ceux qui éprouvent des difficultés, par son empathie. Il créera un climat de confiance entre les membres du groupe, climat qui favorisera leur développement personnel et intellectuel.

2) les ressources du groupe

L'animateur doit compter sur les ressources du groupe. Il suppose que le groupe peut trouver en lui-même le dynamisme qui le conduira à

(1) Mailhot, Bernard, Dynamique et genèse des groupes, Editions de l'Epi, 1968, pp. 161-169.

(2) idem, p. 135.

l'autonomie. Il est donc essentiel qu'il ne cède pas aux pressions inévitables du groupe pour l'inciter à jouer un rôle directif.

3) le vécu ici-et-maintenant

L'animateur doit se référer le plus souvent possible aux expériences que vivent les membres du groupes. Ces expériences sont les seules qui sont communes à tous les membres du groupe. Il doit systématiquement, lorsque l'occasion est propice, renvoyer au groupe sa propre image, afin que celuiéci prenne conscience des obstacles qui nuisent à son développement. Mais l'animateur ne doit pas oublier qu'il est en situation pédagogique. Il doit être conscient, qu'il se trouve devant un groupe de tâche et non devant un groupe de formation. Il ne s'agit donc pas pour l'animateur de faire de la dynamique de groupe au sens de centrer le groupe sur lui-même. Car le groupe a une tâche à accomplir. L'animateur doit s'occuper des problèmes socio-affectifs que s'ils peuvent nuire ou faciliter l'accomplissement de la tâche.

Il est certain que l'animateur doit connaître les méthodes de base de l'animation. Mais la pédagogie non-directive est plus qu'une simple technique. Un des pionniers de la pédagogie non-directive en France va même jusqu'à affirmer:

> ".....nous sommes loin de la pédagogie définie comme une science de l'élève et nous en arrivons plutôt à considérer la pédagogie comme une connaissance de soi-même par le professeur. Le rôle du professeur tel que

je le conçois est moins de s'occuper de la psychologie des enfants, que de se demander ce qui se passe en lui-même. D'ailleurs, l'acceptation d'autrui est inséparable à moins d'être une comédie ou une caricature, de l'acceptation de soi-même, d'une attitude ouverte et non-défensive vis-à-vis soi-même. Donc, ne semble-t-il pas une des premières conditions de la pédagogie serait d'aider les enseignants à s'accepter eux-mêmes, à se connaître davantage, à prendre conscience de leur véritable attitude dans une situation pédagogique"(1).

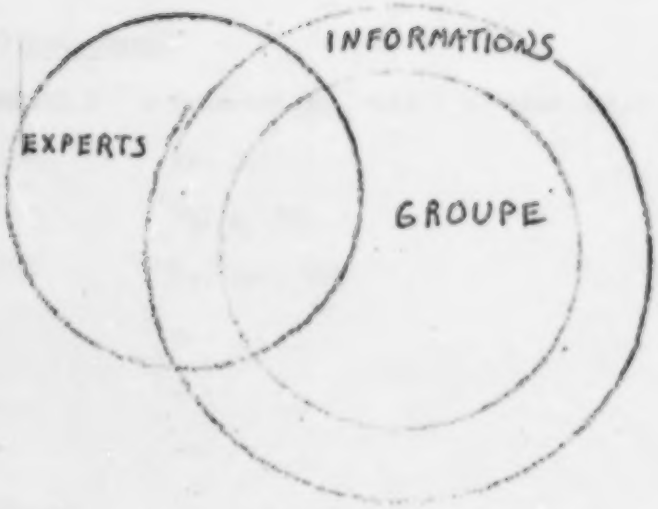
B) les professeurs-expert

Les groupes (professeurs-animateur) seront entourés de professeurs-expert. Il est important de souligner que lorsque nous utilisons les expressions professeurs-animateur et professeurs-expert, nous ne nous référons pas nécessairement à des personnes concrètes mais plutôt à des rôles pédagogiques. Nous aurons l'occasion de reparler de cette distinction lorsque nous aborderons les modalités concrètes du projet.

Le professeur-expert est celui qui possède des connaissances dans un domaine particulier du savoir. Pour chaque cours, le groupe se verra désigner un professeur-expert. Sa tâche consistera à aider le groupe à atteindre les objectifs qu'il s'est fixé, et à offrir au groupe une éva-

(1) Pagos, M., Psychologie et pédagogie de groupe, Ed. de l'Epi, 1966, p. 185.

luation périodique de son travail. Le professeur-expert jouera aussi le rôle de source d'information et de conseiller méthodologique. Nous pouvons représenter graphiquement les relations entre les professeurs-expert — les sources d'infromation et le groupe de la façon suivante:



11. NOUVELLES STRUCTURES PEDAGOGIQUES.

L'expérience ne remet pas en cause les structures fondamentales d'un C.E.G.E.P. Elle n'affecte aucunement la ligne d'autorité ou l'organisation des services pédagogiques. Mais elle nécessite certaines transformations dans le calcul de la charge professionnelle, les méthodes d'évaluation et les horaires.

A) Les cours.

GROUPE I : Orientation Droit (17 étudiants)

Fr. 301

Philo. 301

Sc. Soc. 940

GROUPE II : Orientation Histoire (14 étudiants)

Fr. 301

Philo. 301

Sc. Soc. 940

GROUPE 111 : Orientation administration (13 étudiants)

Fr. 301

Philo. 301

Maths. 105

Sc. Soc. 940

Sc. Soc. 920

GROUPE 1V : Orientation Sc. Sociale, Géo., Psy. (20 étudiants)

S. soc.	Géo.	Psycho.
Fr. 301	idem	IDEM
philo 301	idem	idem
math. 203		idem
sc. soc. 940	Idém	idem
sc. soc. 920	idem	idem
---	----	---

Comme dans l'organisation traditionnelle, l'éventail des cours offerts aux étudiants est fonction des structures d'accueil universitaires et des compétences et disponibilités des professeurs du Collège. Nous avons donc tenu compte de ces facteurs dans notre tableau. Mais nous devons aussi composer avec une autre contrainte, qui cette fois est inhérente au système que nous proposions : la charge professionnelle des animateurs.

B) Charge professionnelle des professeurs-animateur.

Idéalement, les animateurs ne devraient s'occuper que des classes expérimentales, mais nous sommes conscients que cette demande est irréaliste dans les conditions actuelles. Cependant, il nous apparaît essentiel que l'animateur n'ait pas à donner plus de trois heures de cours par semaine à l'extérieur des classes expérimentales. Ceci peut paraître extravagant, mais, il ne faut pas oublier que le professeur-animateur jouera aussi le rôle de professeur-expert pour son propre groupe et pour les autres groupes. Nous pouvons examiner le cas de chacun des animateurs.

Les animateurs seraient les personnes suivantes: Roger Frenette, professeur de français et de cinéma, Claude Lepage, professeur de mathématiques, Martin Rhéaume, professeur de philosophie, Gilbert Rouzier, professeur de sciences sociales. Si nous nous référons au tableau des cours, nous pouvons constater que les matières enseignées par ces quatre professeurs sont au programme de tous les groupes, à l'exception des mathématiques. Dans le système traditionnel, la charge professionnelle de ces professeurs seraient évaluée à 6 heures par semaine, soit la moitié de leur charge totale. Nous demandons que le double rôle de professeur-animateur et de professeur-expert soit évalué à 9 heures par semaine, soit les ¾ de la charge professionnelle de ces professeurs.

C) Charge professionnelle des professeurs-expert.

L'évaluation de la charge professionnelle des professeurs- expert ne pose aucun problème. Elle peut être calculée selon les principes qui sont déjà en application, soit en termes d'heures de cours, soit en terme de périodes-élève.

D) Double rôle de professeur-animateur et de professeur-expert.

On peut se demander si les professeurs-animateurs vont être capables de remplir adéquatement leur double tâche. Il est certain que dans les premières semaines de l'expérience le rôle d'animateur accaparera entièrement le professeur. Il aura peu de temps et d'énergies à consacrer à son rôle d'expert. Il devra d'abord concentrer ses efforts sur son groupe, afin de l'aider à devenir plus dynamique et plus autonome. Mais une fois que le groupe aura atteint un certain degré de maturité, le rôle d'animateur sera de moins en moins accaparant et le professeur pourra consacrer plus de temps à son rôle d'expert. Mais paradoxalement, si le groupe devient créateur et autonome, il aura moins besoin de l'expert. A la limite, nous pouvons assister à l'effacement progressif de l'animateur et de l'expert, et à la prise en charge par le groupe lui-même de son propre devenir.

E) Les programmes.

Le groupe pourra déterminer conjointement avec l'expert, le contenu des cours. Il est certain que cette liberté du groupe devra s'inscrire à l'intérieur des limites fixées par le ministère de l'éducation. Les étudiants devront se soumettre au principe de réalité: s'ils veulent entrer à l'université, s'ils aspirent à devenir avocat, sociologue ou administrateur, il est indispensable qu'ils acquièrent un certain nombre de connaissances.

F) Evaluation de l'apprentissage.

Le professeur-expert soumettra périodiquement les étudiants à des examens (objectifs si possible) pour évaluer leur apprentissage. Il va de soi que ces examens tiendront compte de la programmation et des échéances que les étudiants se sont eux-mêmes fixées. Ces examens n'ont pas pour objectif de motiver les étudiants à travailler. En fait, c'est le groupe lui-même qui décidera de l'utilisation des notes des professeurs. Ces examens visent d'autres buts. En premier lieu, ces examens aideront à sécuriser les membres du groupe; le professeur sera encore là pour les évaluer. En second lieu, ces examens seront un instrument utile lorsque le groupe devra s'auto-évaluer; ces notes aideront les membres du groupe à s'évaluer de façon plus réaliste. En troisième lieu, le résultat de ces examens servira à la direction et aux professeurs à mesurer l'efficacité pédagogique (en termes d'apprentissages) de la méthode expérimentale.

Mais, il est important de souligner que l'objectif que nous nous proposons est l'auto-évaluation. Certains peuvent penser que nous faisons preuve d'une grande naïveté en proposant l'auto-évaluation. Nous sommes convaincus que si l'expérience réussit, les étudiants s'évalueront avec réalisme et honnêteté dès la fin du premier semestre.

G) Horaires.

Le groupe établira lui-même son propre horaire, en tenant compte de la disponibilité de l'animateur et des professeurs-experts.

H) Evaluation de l'expérience.

Il est toujours difficile d'évaluer une expérience pédagogique, car l'éducation ne se limite pas à la transmission de connaissances. Arthur Tremblay définit l'éducation comme " un système d'échanges réciproques qui s'établissent entre le maître et l'élève en vue du développement ou de la formation de l'élève " (1). Il est déjà difficile de mesurer les connaissances et les aptitudes acquises par l'étudiant; les travaux en docimologie ont montré que nos systèmes d'examens et de corrections sont des instruments de mesure très peu précis et fiables (2). Mais il est encore beaucoup plus ardu d'évaluer le degré de " développement et de formation de l'élève".

(1) Rapport de la Commission Rioux, p. 99.

(2) Cahiers pédagogiques no. 83.

La première partie de ce rapport a exposé les principes philosophiques dont s'inspirait l'expérience. Comme le note le rapport Rioux " l'éducation, avant d'être un ensemble de technique, de structures et de programmes, est avant tout un ensemble d'idées sur " la bonne vie et la bonne société " "(1). Nous croyons que l'éducation doit d'abord former des personnalités ouvertes, créatrices et autonomes, qui ont intériorisé à leurs propres critères de jugement. Dans cette perspective, qui est mieux placé pour évaluer les apports de l'expérience, sinon les étudiants eux-mêmes ? Nous recourrerons donc systématiquement à l'évaluation des étudiants. En définitive, ce sont les étudiants eux-Mêmes qui nous dirons si l'expérience a réussi ou pas.

Cependant, cette expérience est réalisée dans une optique de recherche-action, tel que défini par Kurt Lewin(2). Nous ne prétendons pas appliquer à cette recherche-action toutes les techniques scientifiques utilisées par Lewin et ses collaborateurs. Nous ne possédons ni les connaissances ni l'expérience, ni le temps pour réaliser de telles recherches. Mais nous avons l'intention de procéder à une observation systématique de l'expérience. Les animateurs seront aussi des observateurs, qui constitueront des dossiers par l'évaluation des groupes. Il est évident que nous devrons élaborer des grilles d'observation, qui permettront une comparaison rigoureuse des groupes. Nous espérons ainsi éclairer

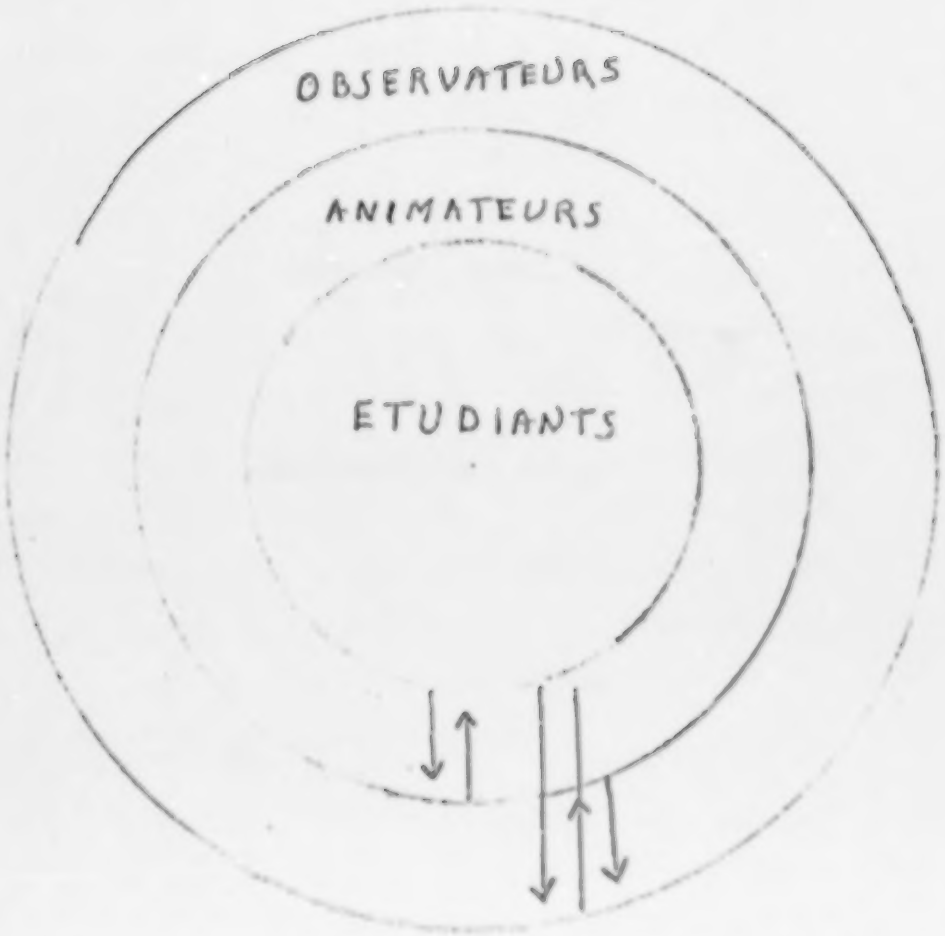
(1) Rapport Rioux, P. 20.

(2) C.F. B. Mailhot, Dynamique et genèse des groupes, op. cit.

certains aspects de la relation professeur-étudiant en situation pédagogique.

Les professeurs qui participeront à l'expérience devront non seulement constituer une équipe de travail, mais aussi une équipe de recherche. Ils devront mettre en commun toutes leurs observations, les codifier et les analyser. Il serait important que des personnes qui ne participent pas directement à l'expérience (soit en tant que professeur-animateur ou professeur-expert) soient intégrées à l'équipe de recherche. Nous pensons ici aux directeurs des différents services pédagogiques, à d'autres professeurs intéressés par l'expérience, ou même à des observateurs de l'extérieur du Collège. Ces personnes seraient appelées à jouer un rôle très important. Elles pourraient être la conscience de l'équipe de travail, un peu comme l'animateur est la conscience du groupe. Il est essentiel que toutes les informations pertinentes soient analysées. En fait, on peut concevoir la recherche sous l'angle d'un modèle cybernétique. L'animateur observe le groupe et lui renvoie les informations pertinentes; c'est un premier "feedback". L'observateur extérieur observe l'animateur et son groupe, et lui fait part de ses observations; c'est un deuxième "feedback".

LE FLUX DE L'INFORMATION



TROISIEME PARTIE

AMENAGEMENT DE L'ESPACE

AMENAGEMENT DE L'ESPACE

Le terme " environnement" est l'un de ces mots à la mode et employé à toutes les sauces. Cependant l'emploi de ce terme et sa popularité révèle une prise de conscience de l'influence du décor que l'homme se crée quasi naturellement . Depuis toujours on avait constaté l'importance déterminante du climat et du milieu naturel sur les personnes.: les gens du sud sont différents des nordiques. On a pu constater également qu'un lieu donné selon qu'il est organisé d'une façon ou d'une autre commande des comportements différents. Ainsi il est relativement facile pour ne pas dire que cela va de soi de garder silence dans une bibliothèque ou dans une église. Par contre, on concevra difficilement que le silence règne dans une discothèque ou dans une taverne. D'autre part, un lieu donné est aménagé fonction de l'utilisation désirée. Vouloir que les clients se servent eux-mêmes dans un magasin exige une utilisation de l'espace différente du traditionnel magasin général. Ceci nous amène à conclure:

1. Un type donné d'aménagement d'un lieu commande en quelque sorte un type de comportement bien défini.

2. Nous avons tendance à organiser les lieux en fonction d'un comportement désiré (v.g. super-marché).

Sans glisser naïvement dans le mcluhanisme pour affirmer que " l'environnement nous fait", nous croyons que l'organisation de l'espace , dans le cadre du projet précédemment décrit, est l'un des facteurs importants. Et important à un point tel que sans cette condition, l'expérience ne saurait être concluante.

Organisation de l'espace en éducation.

La création de certains C.E.C.E.P. à partir d'anciens collèges classiques a obligé les administrateurs à repenser l'utilisation des locaux. Et la mise sur pied du décloisonnement au niveau secondaire a conduit le ministère de l'éducation à construire des écoles très différentes de celles d'hier: il s'agit de visiter l'aménagement de l'espace dans une polyvalente pour deviner en partie que non seulement le type d'enseignement dispensé est différent mais également le comportement des étudiants. Nous pourrions montrer si tel était notre propos que l'organisation de l'espace dans une maison d'éducation est pensé d'abord en fonction d'un type d'enseignement et que le comportement des étudiants exigé par ce type d'enseignement est favorisé sinon maintenu en grande partie par le cadre matériel de l'espace.

Ainsi l'aménagement de locaux appelés classes avec tribune et bureaux alignés est très fonctionnelle dans le cadre de l'enseignement

magistral. Une telle organisation maintient un type de relation maître-étudiant et entretient une attitude de réceptivité et parfois de passivité. Qu'un professeur pour une raison ou une autre ne soit pas présent au début d'un cours et les étudiants attendent passivement...

Par contre une éducation, qui se veut globale et passe en terme d'animation et d'enseignement actif, est non seulement mal à l'aise dans le cadre précédemment décrit mais en partie vouée à l'échec. Plaçons nous un instant à l'intérieur d'une classe de trente étudiants et supposons que ces trente étudiants désirent travailler en équipe (cela pourrait faire six équipes de cinq) ... si ces équipes veulent être efficaces, elles se chercheront un lieu ou plutôt six lieux ... et qu'arrive-t-il ? C'est alors la dispersion la plus complète et notre professeur-animateur doit se doubler d'un courreur ou négliger quelques unes de ces équipes... et si les six équipes décident de travailler à l'intérieur d'une même classe, c'est une cacophonie épouvantable. C'est dire que pour réussir l'expérience envisagée (et quand on veut réussir, il faut mettre toutes les chances de son côté), il faut un espace aménagé en fonction de l'enseignement qui y sera dispensé. Sinon l'espérience risque fort d'être compromise.

Modifications exigées pour réussir l'expérience.

L'expérience, qui nous concerne, implique 60 étudiants qui le

seraient divisés en quatre groupes de quinze aidés de quatre animateurs eux-mêmes assistés de quatre "experts". Le groupe de quinze, qui est l'unité de base, pourrait lui-même se diviser en trois ou quatre équipes de travail. Si l'on s'en tient uniquement au temps consacré traditionnellement au cours, il apparaît qu'il faudrait au minimum l'espace suivant:

1. Quatre locaux pouvant contenir au minimum 16 personnes.
2. Huit petits locaux pour le travail d'équipe(60 ÷ par 5 = 12; les quatres locaux de 16 pouvant être récupérés ? .
3. Un espace réservé aux 8 ou 9 professeurs qui participeraient à divers niveaux à cette expérience.
4. Un espace pour l'information (livres, publications, matériel audio-visuel).
5. Un espace à usage multiple pouvant servir à réunir les 60 étudiants pour les plénières ou pour les séances communes d'étude.

Il est évident que tout cet espace pourrait paraître exagéré si ces locaux ne servaient que pour les cours et qu'occasionnellement. Mais si l'on considère que cet espace non seulement de salles de cours mais sert

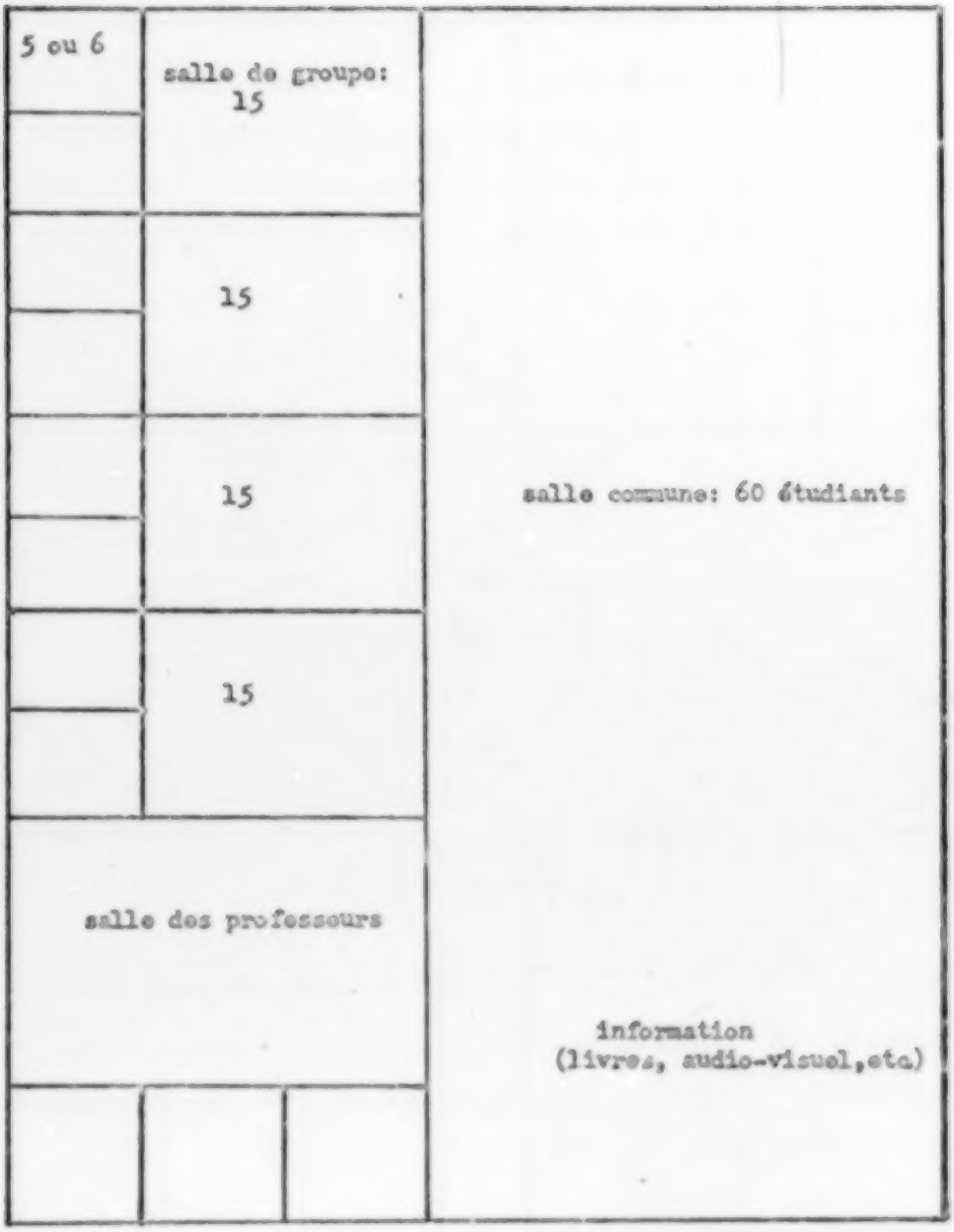
- de salle d'étude,
- de salle de réunion,
- de salle de lecture,
- de salle de "parascolaire",

- de lieu pour 8 professeurs,

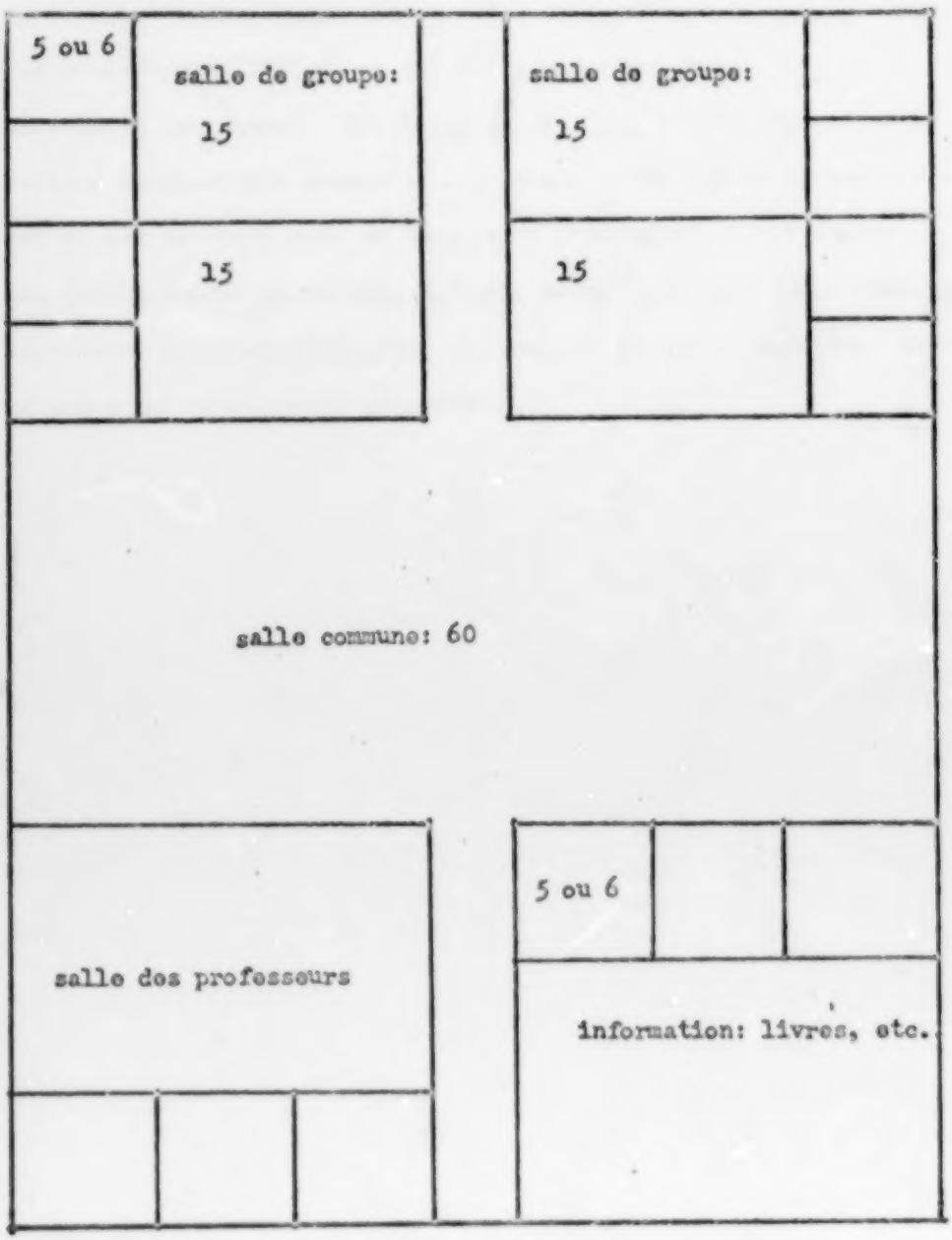
on s'aperçoit qu'à la limite (et sur une période de temps assez) toutes les concentrations pourraient jouir d'espace semblable mais pour autant être obligé d'agrandir ou de diminuer le nombre d'étudiants.

Voici deux plans robot de cet espace aménagé selon les exigences de ce projet:

PLAN I


5 ou 6
salle de groupe: 15
15
15
15
salle commune: 60 étudiants
salle des professeurs
information
(livres, audio-visuel, etc)

PLAN II


5 ou 6
salle de groupe:
15
salle de groupe:
15
15
15
salle commune: 60
salle des professeurs
5 ou 6
information: livres, etc.

Les deux plans proposés seraient localisables dans l'espace situé au-dessus de l'étude et qui autrefois constituait le dortoir. L'aménagement à cet endroit serait peu dispendieux (entre deux à trois milles dollars semble-t-il) puisqu'il n'y aurait qu'un mur du corridor à déplacer et que ces murs sont en bois. Nous pensons qu'il est important que tous les locaux soient en un même endroit quisqu'il s'agit non seulement d'une expérience inter-disciplinaire qui exigera une collaboration très étroite entre les professeurs concernés.

CONCLUSION

Le Québec vient à peine d'adapter son système d'éducation aux exigences de la société industrielle qu'il doit maintenant affronter les problèmes de la société post-industrielle. Le rapport Rioux a souligné que l'éducation actuelle prépare très mal les étudiants à vivre dans la société post industrielle. Il serait inutile ici de reprendre le cheminement du rapport Rioux mais nous croyons que son analyse est précieuse et qu'elle doit servir de guide à toute réforme pédagogique. L'expérience que nous proposons s'inscrit dans la ligne de pensée du rapport Rioux. Il est beaucoup plus important aujourd'hui de former des personnalités autonomes et créatrices que des spécialistes.

Nous devons aussi insister sur le fait que cette expérience constituera une véritable recherche pédagogique. On se plaint, avec raison, de l'absence de liaisons entre la pratique pédagogique et la recherche pédagogique. La recherche est réalisée par des chercheurs spécialistes qui sont en contact très peu avec la quotidienté de l'enseignement, et les résultats sont diffusés par des revues spécialisées qui ne sont lues que par des spécialistes. Notre projet peut être considéré comme une humble contribution au rapprochement entre éducateurs et chercheurs.

Certains peuvent craindre que l'expérience soit un échec. Il est évident qu'elle comporte des risques. Mais nous croyons que nous avons mis tout en oeuvre pour minimiser ces risques. Nous sommes d'ailleurs convaincus que l'expérience comporte même moins de risques que ceux qui

qui sont inhérents au système pédagogique actuel. En réalité, dans le système actuel, les échecs sont très nombreux, mais ils ne sont pas toujours perçus comme tels.

L'objectif de l'expérience décrite étant double, acquisition de connaissance et formation intégrale de la personnalité, le danger de servir de cobaye à une expérience est forcément éliminé.

En terminant, il nous semble nécessaire de remarquer que le projet décrit dans ces pages est extrêmement intéressant pour plusieurs raisons mais en particulier pour deux:

1) Depuis deux ans, il se fait beaucoup de recherche au niveau pédagogique et cela peut être en raison même de la nature du C.E.G.E.P. de Matane: nombre d'étudiants restreint, professeurs jeunes, espace neuf, direction ouverte, etc... D'autre part, cette recherche a donné parfois l'impression d'un tâtonnage (absence de critères objectifs pour évaluer ces expériences) ou d'une dispersion (chacun a fait sa petite expérience dans son petit coin). Il nous semble urgent de continuer ces expériences mais de façon plus systématique et regroupée afin d'éviter le piétinement.

2) Le C.E.G.E.P. de Matane se cherche, cela va de soi, une certaine originalité face aux nombreux autres C.E.G.E.P.

Nous croyons que cette spécificité du C.E.G.E.P. de Matane (spécificité nécessaire à toute institution vivante et dynamique,et désirée par le ministère de l'Education) pourrait lui être donnée en partie par la valeur pédagogique de ses cours. Si cette expérience de la classe expérimentale s'avère des plus heureuses, cette expérience pourrait s'étendre à toutes les concentrations (sur un certain laps de temps) et cela sans exiger pour autant des modifications majeures.

Les modifications exigées et les demandes faites dans ce rapport nous semblent minimales pour réussir l'expérience. On pourrait dire: "tenter l'expérience et puis, si cela réussit, nous ferons les modifications". Or justement nous pensons que l'expérience ne peut être conduite à bon terme sans les quelques changements exigés par ce rapport. C'est cette conviction qui nous a poussés à rédiger ce rapport.

Comité ad hoc:

Nicolas Renaud

Elodien Lelièvre

Suzanne Tremblay

Claude St-Jmant

Pierre Thibodeau

Lue Dufresne

Claude Otis

Roger Frenette

Claude Lepage

Benoît Lévesque

Martin Rhéaume

Pierre Dalcoggio

Gilbert Rouzier

Rapport rédigé par:

Matin Rhéaume

Benoît Lévesque

Pierre Dalcoggio

Gilbert Rouzier